

淑徳大学短期大学部研究紀要第55号（2016.2）

「保育者の見守り行動」についての検討 ～生きる力の基礎を培う“見守り行動”を探る～

小 藺 江 幸 子

（2015年10月2日受理）

要 約

保育場面において、保育者が子ども達の遊びや行動を見守ることは重要な意味をもつ。問題は見守り方である。保育者がある程度の見通しを持って子ども達の成長を期待しながら見守るとき、子ども達は保育者の予想を上回るような成長の姿をみせてくれることがある。しかし、子ども達が遊びや活動について生き生きとしたイメージをもてないまま放置されてしまうと、手慰みや暇つぶしに近い行動になったり、保育者の期待を探ってそこに辿り着こうとエネルギーを費やすことになったりもする。そうならないためには、子ども達との生活のなかであって、遊びそのものが子ども自身の自我関与の対象になっていることを見届け、また保育者自身が生活者のモデルとして子ども達の判断のよりどころとなり、子どもたち自身の生き生きとしたイメージが湧きだすように内的作業モデルとしての役割をする必要がある。本稿は実践例を検討することで、それらの重要性について言及するものである。

キーワード 保育者の見守り、幼児の自発性、望ましい経験、内的作業モデル、
発達最近接領域、生きる力の基礎

I 問題と目的

平成元年、平成10年の幼稚園教育要領の改訂をうけて、日本の幼稚園における保育は1989年（平成元年）までの「望ましい経験をさせること」^{注1)}を主眼とした保育者主導の保育から、いわゆる生きる力の基礎を培う^{注2)}ことを目標とし、幼児の自発性や能動性の育ちを重要視する保育に転換を図ってきたといえる。自発性や能動性を育てるために、幼児が自分から取り掛かりたくなるような環境構成に工夫を凝らして能動的な行動を誘う教育方法については、多くの賛同を得て浸透しつつあると言って差し支えないだろう。

保育者は、幼児の能動的な遊びへの取りかかりを図り、遊びへの取り組みが幼児の内面的な充実をもたらしているか、新たなエネルギーを生む遊び方になっているか、など見計らっ

て、さらに見守ったり、新たな提案を投げかけたりするであろう。この時に、幼児の自発性や能動性の芽を見出せずに長時間幼児を困惑させてしまう保育をしてしまっていないか、幼児のその場面を切り開く力の実態を見通せていないために適切な提案をできずに幼児を困惑させることを「見守る保育をしている」とすり替えて理解してしまっていないか、問題を投げかけたいと思う。もちろん、幼児の発想や気づきを待たずに、保育者の思いつきのまま働きかけ、先回りして教えるなどは、避けたい保育行動である。しかし、子どもの最善の利益を考えるということは、必要以上に幼児を思い惑わせるとか、考えあぐねてしまう経験をさせることではないのではないか、と筆者は、本稿において提言したい。

本稿の先行研究として、本間（2012）¹⁾、中西（2013）²⁾の保育の質、子どもの学びについての研究、また大阪のアトム共同保育所の「ヨモギ団子事件」を取り上げた上田、中坪、吉田（2015）³⁾がある。「ヨモギ団子事件」とは、子ども達の協働作業で捏えたヨモギ団子を一人の子どもの不注意から床にばらまく結果となり、子ども達の思考は停滞してしまったのだが、それを脱出するまで、保育者たちは40分見守り続けたという実践例を扱っている。上田等は、この「ヨモギ団子事件」の実践例について①保育のスケジュールを変更しても園児の状況に合わせて40分の時間をもうけていること②子ども達とは少し離れた位置で保育者が見守っていること③子ども達の思考の停滞への介入として「このまま……でいいのか？」と言葉かけをしていることを、保育者の見守り行動として注目している。研究発表の折にこのヨモギ団子事件のビデオ映像を視聴する機会をえたが、筆者自身はこの40分間見守り続けたという保育行動について検討し直す必要を感じた。そのため本稿では異なった角度からの保育者の見守り行動について提言を試みたい。

Ⅱ 研究方法

研究方法は事例研究法である。保育場面の5事例を検討することで、考察の対象にしていくことにする。この5例は平成8年から、平成24年までの間に首都圏の私立幼稚園と私立保育園での筆者自身の参加観察から得た事例である。保育後に担当保育者と十分なカンファレンスの時間を持ち、研究事例として取り上げる可能性について話し、園や保育者、園児を特定できない条件においてならば、論文の中で紹介することはさしつかえない旨、許可をいただいている。

Ⅲ 事例の検討

事例1

A 保育園の3歳児クラスでの場面である。担任保育者は保育経験3年目の女性保育者で、ほかに1名の男性保育者、参加観察の実習生の構成であった。この実習生は、責任実習を終えた後の参加実習中であり、保育者の補助自我的な役割を取って行動しながら、子ども理解について実践的に学ぼうとしている学生である。研究のための観察者として参与している筆

者とは省察を交わし合える位置にいた。この日は散歩及び近隣の公園での園外保育の計画があり、友達や先生とかかわりながら、体を十分に動かして遊ぶことをねらいとし、主な保育内容は、鬼チームを編成してのかくれんぼであった。最初に、担任保育者を含む鬼3人のチームを作り、クラスメート20人全員探し出すまでを一区切りとして、次々と探し当てて楽しんだ。次に保育者の入らない鬼チームをつくり、同様に次々と探しだしていった。前半に見つけられてしまったメンバーは鬼に協力しながら、保育者とともに、クラスメートを探し出すことに協力していった。同様にしてさらに2回かくれんぼを楽しんだ後、5回目に鬼チームになったのは、E、F、Gの3人の男児だった。この最終回のかくれんぼ中、まだ全員がみつかっていないうちに、担任保育者は、園にもどるための整列を指示しはじめており、それを理解した子どもはまだ自分が鬼に見つからないかかわらず、整列して、男性保育者が先に待つ保育室に移動していった。鬼チームのE、F、Gは公園のはずれでメンバーをさがすことを継続していて、整列を指示した保育者の声が聞こえておらず、残るメンバーを探し続けていたようだ。しかし、見つからなかった。もはやメンバーのほとんどは保育室に向かって移動を始めていたので、無理のないことであった。そこに、E、F、Gにむけて保育者からの叱声がとんだ。「あなたがたはどう行動しなければいけなかったのか、自分たちの力で考えなさい。どうすればよかったのか、わかったら、実習生のお姉さんと園に帰っていっちゃい」という内容の指示だった。3人は公園の花壇の縁に座り込み、はじめは茫然とし、そしてやがて涙をこぼしはじめた。最後のメンバーまで探し出そうとしていた（しかし少し疲れてきてふらふらしてもいたので、担任保育者には指示に従わずに好き勝手な行動をしているように見えたのかもしれない）E、F、Gは自分たちの行動の何がまちがっていたのかなど、見当もつかないようにみえた。そして、次にEがした行動は保育者が「どう答えたら、許してくれるか」実習生から聞き出すことだった。FとGは疲れ果てて、足元の土をいじり始めていた。Eにとって担任保育者の「どうしたらよかったか」という問いかけの答えは保育者の頭の中にある正解をつきとめることにある、と考えているように思われた。実習生は「最後までお友達を探し続けた3人の行動はなにまちがっていない」と、「担任の先生は必ずそのことをわかってくれること」、そのためには時間が必要で、「時間の流れは人間を助けてくれるものだから、どの様に時間が流れていくかをじっと見ていよう。時間は子どものことを必ず助けてくれるものだよ」というようなことを苦し紛れに話した（実習生は園に帰ったら、自分が理解した内容を保育者に説明しようこの時考えていたそう）。実習生の言葉かけを受けて、Eの顔はぱっと輝いたように実習生には感じられたそう。「みんなで保育園に帰ろう。先生には遅くなってごめんなさいっていう」とEは実習生とF、Gに言った。FとGはそれを聞いてうなずき、E、F、Gと実習生は園にもどった。

保育後のカンファレンスからわかったこと

担任保育者はかくれんぼの終了を見届けたつもりで、子ども達に保育園への帰途につくための指示を出した。保育者から見て、E、F、Gは整列の指示に従わずに勝手に遊び続けていたと感じ、それを戒めるつもりで、指示を敏感に聞き取ること、すみやかに保育の流れを

読んだうえで集団行動がとれること、に気づいてもらえるようにとねらって「考えなさい」という指示を出したとのことだった。そして子ども達の思考の過程を見守ろうとした。いつもの園庭ではなく、近隣とはいえ公園への園外保育においては、保育者の指示に敏感に反応する必要があると気づいてほしかったとのことである。Eは保育室に戻って「先生、遅くなってごめんなさい」と詫びたのだが、担任保育者はこの言葉の意味を「公園での集合に遅くなり、園への帰途につく一斉行動に間に合わなくて済みませんでした」と受け取り了解したのだった。しかし、Eが言った「遅くなってごめんなさい」の本当の意味は「保育者が考えていた正解にたどりつくまでに時間がかかりすぎてしまった、すぐに担任が求めている正解を理解して応じられなかったことに対する慙愧の念」だと、E、F、Gと行動をとともにした実習生は感じていた。

事例2

B 保育園の4歳児クラスの保育場面である。このクラスは担任保育士1人と加配の保育士と実習生、そして25人の4歳児で構成されていた。実習生は1年生の実習初心者で、保育者の保育行動について学びながらも、子ども達に対しては「頑張れるかな?」「大丈夫かな?」と自分の送る視線によって子ども達を支える役割を取ろうとしていた。研究のための観察者である筆者とは、ともに省察を交わす関わりがもてている。運動会を翌月に控えて、競技の練習がはじまっており主任の男性保育士が競技の指導にあたっていた。この日の体育遊びの内容は120cmばかりの高さの厚板を攀じのぼって隣接して置かれた巧技台上に立ち、そこから進行方向に飛び降りるという大胆な取り組みだった。半数以上の子どもはよじ登ることも、飛び降りることもなんとか成功させていったのだが、少し体重の重いHとマイペースの強烈なIは最後まで苦戦していた。Hは3度目くらいの挑戦から、顔の表情が硬くなり次第に感情が消え失せて能面のような状態になってしまった。それでも、体育担当の主任保育士（担任保育士ではない）は、叱咤激励をやめなかった。担任は何も言わず、先輩保育士の子どもたちへの指導を黙って見ているしかできない様子だった。実習生も同様である。まさにHの葛藤や頑張り、苦しみや意志力の働きなど諸々の内面のできごとを見守っていくしかないというスタンスだったようである。その後、Hは体調を崩し、保育園に遅刻したり、欠席したりを繰り返すようになった。しかし、保育士の強い誘いと励ましを拒むことはせず、運動会では他児童と同様に厚板の攀じ登りをやり遂げることができたようだ。運動会のあと、Hには少し大人びた優しげな表情が加わり、なにかがHのなかで心のまとまりとして落ち着いたのではないかと思わせられるものがあった。

4 Iは運動会準備の練習の途中で体育室から抜け出し、ひとり保育室のブロックで遊びだした。補助の保育士がIに付き添い、Iはその日から運動会の準備の活動に参加することはしなくなった。Iは以前から発達の違いを補助するための保育士加配の対象になっており、保護者にも運動会の参加は他児童と同様にはできないことを了解してもらい、Iが参加できそうな部分だけ保育士の補助を受けながら出場することで決着した様子だ。

保育後のカンファレンスからわかったこと

この保育園では、一つのことを頑張ってやり遂げる達成感が子どもの成長を促していくという保育観が主流であり、少なくとも運動会準備としての保育内容を牽引した主任保育士はこの保育観を堅持しているように見える。この厚板攀じ登りと飛び降りの活動のねらいは「少し困難に見えることでも、挑戦してみようとする意欲、やり遂げた成功体験が自信につながる」ことであった。大部分の子ども達はその狙いを達成していったように見える。子ども達の活動の動機になっているものは、保育者の強いリーダーシップについていくことである。もちろん提案された課題に果敢に挑戦することに魅力も感じている子どももいる。しかし子ども達は保育者の誘導や指示に従って前に進むこと、厚板のぼりに挑戦する方向しか示されていない。極端な言い方をすれば、退路は断たれているなかでの挑戦を強いられているのである。筆者は4歳児にとっての身体的な負担の問題が気になり、ひざの軟骨のクッションがまだ十分でないので、120cmからの両足での飛び降りは負担が大きすぎるのではないかと提案してみたが、園の内部で決めていく問題なので……とカンファレンスでは内容のかみ合う話し合いにはならなかった。以上のように実習生はおろか担任保育士でさえ、先輩保育士が繰り出す方針に意見を言えない雰囲気保育現場では、子どもたちは、指導者の敷いたレールの上を進まざるを得ない。Hにとっては運動会までの期間、葛藤の多い日々であったことが推測される。運動会のあと、Hの表情に優しさと落ち着きを実習生は感じ取ったといっている。それは実習生がHの葛藤を理解しながらも見守ることしかできなかったのだが、その見守りの視線に支えられてのHの心の成長だと筆者には感じられた。幼児期の子どもたちが、様々な経験をし、また様々な感情を経験することが重要だと現幼稚園教育要領でも確かに述べられている。しかし、意図的に葛藤を予想して経験させることが、子ども達の最善の利益につながると言ってもよいのだろうか？ 幼稚園教育要領では「様々な経験の積み重ね」^{注3)}「多様な感情の経験」^{注4)}と表現されているので、その内容に境界線を引くことは難しい作業である。明文化されてはこなかったことであるが、この「様々な経験の積み重ね」「多様な感情」という表現の前には幼児にとって望ましい「様々な経験」「多様な感情」であることが保育者の中で暗黙の了解であることが前提となっているのではないだろうか。その意味で1989年（平成元年）まで幼稚園教育要領の中心的概念である「望ましい経験」^{注5)}を幼児の保育内容に置く考え方は踏襲されていく必要のあることであるし、殊に学生の学びにおいては意図的に理解する必要のあることだとカンファレンスを通して筆者は考えさせられた。

事例3

C 幼稚園5歳児クラスの5月のことである。35名のクラスメートと1人の担任からなるクラスで、4歳児クラスから担任もクラスメートもそのままもち上がっている。担任保育者は新卒として1年前のこのクラスの担任になり、この年、2年目であった。園全体の保育形態は極めて自由であり、自由場面の遊びの継続も、一斉場面の構成のしかたも担任保育者の裁量に任されていて、保育者は自分が望ましいと思う保育をすすめていける園である。

数日前から、男児Jは担任に訴えていた。「K君たちと一緒に遊びたいけど、K君はなんだか僕に命令ばかりしてくる。従っていないと一緒に遊べないし、でも命令されるのがいやになってきた。」「命令しないでよ、僕が自分で決めるからって言うてみる?」「こわいよ、けんかになったらどうしよう、ほかの子は絶対K君を味方するから、僕は必ず負ける」「でもこのままではいやなのでしょう? K君に命令されないでもっと自由な気持ちで遊べるようになりたいのよね。」「それはまちがいないけど」「いやだって言わなきゃ、と思ったら、その時は言いましょうよ。私が必ず見ていて、J君のことを応援してあげてるよ。」という会話がJと保育者の間で交わされていた。保育者は、数人のきまった男児がKと一緒に戦いごっこを好んでするのだが、Kの顔色を覗いながらともに行動し、あまり生き生きとした表情の遊びではなくなっていることに気づき、どう指導したものか考え始めていたところだった。

その日、Jは保育室のテーブルで彼が得意とするところの絵を描いていた。そこへKが友達といっしょに連れだってやってきて、「戦いごっこするから、J君おまえ、怪獣ね」「いやだ、怪獣にはなりたくないよ!」とJは初めてKに向かっていった。Kは一瞬驚いた表情になったが、みるみるその表情は険しいものになっていった。Kと一緒にいた男児たちは凍りついたようにKとJを見比べた。途端にKがJにつかみかかっていった。JはKの両腕をつかみ、二人は押し合い相撲の形になり押し合いの体勢のまま睨み合って、そのまま力比べになった。二人は押し合ったまま、一步も譲らなかった。そばで見ていた男児たちはKに加勢しようと体が動きかけたが、保育者は手でそれを制して言った。「今日は、K君とJ君に思いきりやらせてあげてくれる? 今はふたりとも、とっても大事なことを頑張っているような気がするよ。」男児たちは、保育者につきあって真剣に二人の押し合いを見つめ続けた。そこに外遊びから帰ってきた女兒たちがこの光景にでくわし、「けんかだ。それなのに先生はどうしてやめさせてないの?」「わかった。先生はどっちも頑張らせて応援しているんだね」と自分たちで言いあって納得し「K君、がんばれ! J君、がんばれ」と手拍子しながら、両者を応援しはじめた。心の中で、Kを応援していたと思われた男児たちも、女兒たちと声をあわせて「K君、がんばれ、J君、がんばれ!」と応援し始めた。二人は顔を真っ赤にして負けるわけにはいかないとこらえていたと思われる。保育者が頭の中で「Jは自分の思いを表現して伝えようとしたし、Kにもみんなの手前譲れないところもあっただろう。KもJもお互いの思いを伝えようとしてなにか手応えを感じているはずだから、二人ともほめて引き離そう」と思った時、KとJは同時にケラケラと笑いだし、ふたりともケラケラ笑いが止まらなくなってしまった。女兒たちは「先生、K君とJ君は自分たちで仲直りできたって!」とまた手を叩いて喜んだ。男児たちもほっとしたように手をたたいて、「K君はやっぱりすごく強いね、J君も負けずに強かったよね」と両者を認める言葉を口にした。保育者はこのことについては特段触れずに「お弁当の用意をしましょうか?」と子どもたちに指示を出した。KとJはこのあと何事もなかったかのように昼食をとり、いつものように遊んで降園した。

保育後のカンファレンスからわかったこと

後日、担任保育者は男児達の人間関係のもち方に変化を感じたという。Kを怖いと思って従って遊んでいたように見えた男児たちが、この事件の後、Kを対等な存在として、心から、やさしく、温かく関わるようになったように保育者には感じられたとのことだ。Kはむやみに威張らなくても、楽しく遊べる雰囲気を回りの友達に対して感じ取り、K自身に優しさと落ち着きが滲んできたような気がしたという。Jはさらに明るく伸び伸びと自分を発揮するようになり、もはやKにはこだわらず、自分が遊びたい相手と遊びたい遊びを選ぶようになり、クラス中が自分の友達であるかのように信頼感をもって振る舞うようになってきたという。この担任保育者は、はじめKとJの対決場面を見守り始めたときに、Jが自分の思いをKに正面から伝えようとすれば、今回の一応の目的は果たせると考え、適当なところで、両者を褒めて解決を図ろうと考えていたそう。Kについては自分以外のメンバーが感じていることに気づかないままでは友達との心の通じ合いがわからないままになってしまう。しかし、今のKにはJの思いを受けとめ理解する力はまだ育っていないと担任保育者は感じていた。Jにとっては今Kに対する不満を表現していくことが自分の弱さを乗り越える力に繋がるが、Kには過酷な体験になる危険もあり、またJがクラスの男児たちから完全に孤立してしまう危険もあったので、このあとのフォローは大変になるかもしれないと覚悟していたそう。しかし、担任保育者は今回の押し合いの場面を子ども達と共に経験して、Kの思いや意地など、Kにも譲れない何かが存在することに気づかされ、両方応援しようという女児たちの能動的な温かさにも助けられて、KとJの対立が自然に解決するまで見届けることができた。保育は子ども達と保育者と一緒に作るものであり、みんなで育ちあう関係をつくることが重要だとの思いを深くしたという。

事例4

D幼稚園3歳児組での保育場面である。この幼稚園も子どもが自由に遊び始めることを大切に、帰りの集まりをもつことなど、大枠での生活の流れは決まっているが、細部は担任保育者の裁量に委ねられている幼稚園である。3歳児は一クラス25人ほどのクラスメートに担任保育者と副担任の保育者の編成で保育がすすめられている。この3歳児組の担任は5年目の経験者であり、3歳児組は園庭に面した1階にあった。この日は何かの都合で副担任のいない保育をすすめなければならない日であった。降園時間が近づき、それぞれのクラスの保育者や園児たちの声の掛け合いにより、園庭全体が片づけを進める流れになったが、3歳組のLは一人砂場に残り、容器に砂を入れたり出したりを続けている。保育室の窓から保育者の呼びかけがあった。「L君もお片付けして、みんなと一緒に帰りましょう。」しかし、Lの行動に変化は起こらなかった。砂場で遊びこんでいるという風ではない。するともし、容器に砂の出し入れを続けている。観察者である筆者からは、保育室に戻るきっかけが見つからず、ずるずると砂場に座り続けているようにも見受けられた。しばらくして、担任保育者はまた窓から顔をだし、「L君、最後まで片づけてくれてありがとうね。もういいよ。みんなといっしょに帰ろう！」その声を聞いたLは猛然と砂場の道具を片付けだし、あっとい

う間に保育室にもどっていった。

保育後のカンファレンスからわかったこと

Lは普段から行動の切り替えに時間のかかるタイプである。担任保育者は、一日の遊びの終わりは充実感が感じられるよいまとまりの区切りのところで、Lの行動の切り替えがしやすいように配慮してきたが、この日の保育は副担任が不在だったため、Lの遊びはL自身の力でよいまとまりにまで届かず、行動の切り替えの遅さとして目立ってしまったとのことである。保育者の思いとしては、「クラスの中でLの心理的な居場所がなくなってしまうようにしたかった」とのことである。Lの心理的居場所をどこに置か、担任保育者は考えながら、この日の言葉かけを選んでいたと思われる。それは決してLを困らせるのではなく、Lが行動しやすいようにLを助ける保育的行為として現れていた。

事例5

E 保育園 5 歳児組の保育場面である。一人の担任保育者と25名の 5 歳児で編成されていた。4 月から他区より自閉スペクトラムの診断名をもつ女児Mが編入してきた。Mは保育者を頼りにして母と離れて園舎に入ることはできたが、保育室に自分で入ることができない。園舎への出入りは保育室の傍のテラスから行い、靴箱はテラスに設えてあって、なかなかオープンな造りの保育園である。4 月の入園当初、保育者はMを抱き上げたまま、Mのロッカーや持ち物、着替えのありかなどを教え、保育室で支度や着替えを試みたが、Mは固く目を閉じ保育者の肩に顔を埋めたまま目を開けようとはしなかった。保育室で目を開けてみようとしないうちに限り、Mがこの保育室の世界を受け入れることはないと思われた。しかしMは、保育室以外の場所では、目を開けていられる。園長と担任はまず、Mの食事の場所を職員室前の廊下に設え、テーブルクロスをかけて「Mちゃんレストラン」を開設した。Mちゃんレストランには、毎回担任からお願いされた、または招待された何人かのメンバーがMと園長とともにテーブルにつき給食を食べる。5 歳児組の女児たちにとってこのレストランへの招待はとても光栄なことに感じられるらしく、希望者は後を絶たない。もちろん、子ども達はこのレストランで食事をするためには、Mに拒否されない程度には信頼感を持ってもらう必要があることをよく理解している。

折よく、この保育園には部分改装の日程が挙がり、5 歳児組の保育室がしばらく使用できないことになってしまった。そこでホールの片隅を5 歳児組の保育室として使用することになった。Mは保育室では目を開けられず、着替えも食事もできないが、ホールでは、目を開けていられるのである。ホールで一斉活動の場面があると、レストラン仲間と手をつないで、手つなぎ鬼の一部や簡単なダンスや遊戯をまねて、つきあうことができるのだった。5 歳児組がホールに引っ越しをしてじきにMはホールを保育室として食事も着替えもクラスのメンバーとともにできるようになった。夏休み前には、4 月当初に保育者に抱かれたまま、保育室で目を開けようとしなかったMとは段違いの行動の広がりになってきた。

保育後のカンファレンスからわかったこと

Mが保育室で目を開けないという行動は、視覚的刺激か聴覚的刺激か、時間の流れの速さなのか、とにかくMにとっては保育室で過ごす時間は苦しみに満ちた刺激でしかないと保育者達は考えた。どんな場でもいいから、Mが目を開けてすごしたくなる場面を保育園のなかに作り出すことが第一に重要なことに思われた。目を開けて過ごすように誘いかけても自分から外の世界を見ようとするのでなければ、Mが学んだり取り入れたりして自分を成長させる環境にはならないと担任保育者は考え、まず、保育者に抱っこして保育室で安定することを目指したが、簡単に方向性は見えなかった。そこで、まずM自身が見ているもの、Mが受け入れているものに注目し、それを保育者だけでなく、クラスの子ども達みんなで共有し、楽しみに変えていく方法に切り替えた。Mが目を開けて食べられる「Mちゃんレストラン」、Mが目を開けて見ることができるホールでの遊びや生活、Mを未経験の世界に連れだしてくれるMちゃんレストランでできた女兒たちとの心の繋がりに着目し、依拠した。Mが自分から取り入れたい世界を保障することはMが環境を受け入れ、自らの成長を図る行為に繋がると担任保育者と園長は確信できた。この園の保育者集団には、Mの行動を自分勝手なわがままな行動と受け取ったり、クラス中がMに振り回されるのではないかという懸念は湧いてこなかった。Mにとってふさわしい教育的環境はM以外の子どもたちにとっても意味あるものと思われたそう。保育者とともにMにとって意味のある環境を作り出すことは他の子ども達の願いにも繋がっていくように保育者には思われた。子ども達の力を借りて意味あるものを作り、それをさらに上回る子ども達の生活の力を見届けながら、保育をすすめることは充実感を伴う楽しさであったと担任保育者はまとめている。

IV 考察

1. 自発性の発揮しやすい環境について

C幼稚園のJの「Kに従ってばかりいるのはいやだ」という思いは健康な心の育ち方ができている5歳児ならば、極めて健全だといえる。Jはこの思いを自ら押さえつけることなく、また大人の思惑により押さえつけられることもなく自覚でき、なおかつ担任保育者に相談することができた。担任保育者は、日常の保育の中で露骨な力関係ができていくことについて自分の導く保育の至らなさ、保育内容の魅力の乏しさが原因だとして自分を責める気持ちがあったという。そこでJが伸び伸びと自分を発揮できて自分らしく過ごせる人間関係が得られるようにすることを優先したいと考え、担任保育者はJのKに対する自己主張を見届けることにした。ここで保育者が狙ったことは、JとKの対等な人間関係である。保育者はJの自発性を信じそれが表現されることまでは見通しをもって見守ることができたという。回りの女兒達、男児達が自発的に両者を応援し始めたことについては、これは保育者が全く予想していなかったことで、そのあとのKとJの緊張の緩みによる和解も男児達のKに対する心の広がりも保育者の意図を越えて自発的に起こったことだったそう。保育者の見立て以上の潜在力を子ども達はもっていて、なおかつ発揮できた場面だったといっていよう。担

任保育者は経験年数が2年であり、まだ初心者といってもよいほどであるので、子ども達の力の見立てについては適切とはいえない側面があろう。しかし、子ども達が保育者の予想以上に自発的に互いに育てあう行動が見られるのは普通の保育のなかで、自発性の発揮が喜んで受け止められる環境作りが成功していたと考えられる。担任保育者は、子ども達が普段からありのままの姿を晒し、自分自身の本当の思いや感情を出せることがなによりも優先されなければ、子どもの成長は見込めないという考えをもとに保育を進めているという。

D幼稚園Lの「保育室に戻るなら今だ」というひらめきは、担任保育者による誤解ともいえる温かいことばかけ「最後まで片づけてくれてありがとうね」を聞いて、園における自分自身の心理的居場所をとっさに悟ったことにより、片づけ行動に繋がったと考えられる。保育者が待っていてくれる、受け入れてくれるという見通しがもてなかったなら、ひらめきも起こらず、ずるずるとタイミングを逸する苦しみが続いたのではないかと危惧される場面であった。保育者の心の中に自分の居場所があると信じることができ、またそれに応えていきたい自我の育ちができていた3歳児の行動転換だったと思われる。保育者は保育中にそれらの見通しを持っていたわけではないが、「どの子も一日を無事に終わらせ、良いしめくりとして降園していけるようにしたい」といつも願って保育の流れを作っているということであった。Lの内面でこれが「むりやり、遊びを切り上げさせられた、むりやり片づけを強制された」という心理的体験であったならどうだろう。生活の流れを読みそれに沿って行動をうまく切り替えていくという学習は成立するだろうが高次の問題解決能力に繋がる意欲、関心、態度を育て、「生きる力の基礎を培う」という幼稚園教育要領の精神からは遠ざかってしまう。それに比べ、自発的に自分から片づけて降園しよう、と行動したD幼稚園の事例場面の意味は、自発性のみならず自尊感情にも良い影響を与え、自我の働きや、保育者との心の繋がり相互性も強めているといえる。

E保育園の女児たちの「Mちゃんレストランのお客になりたい」というブームはMという一風変わったコミュニケーションの難しい女児を巡って、園長や担任や園の大人たちの意図を読み取った子ども達が大人のMに対する援助行動をモデルとしながら、子ども達自身のなかに芽生えてきている愛他性や向社会性を発揮したい意欲が互いに結びついた行動だと言える。担任保育者と園の保育者集団は普段のカンファレンスを通じて、Mの社会性を育てるために影響を及ぼすのはMと親しく関わろうとする子ども達であり、その関わりが子ども達の人間関係を繋ぐ力となり、集団の質を高めていくという見通しを持ったうえで保育計画をたてている。Mと他児をつなぐ環境構成を周到に行いながら、また保育者も大人の生活仲間として精一杯の良いモデルとなりながら、人的環境構成をしているといえる。担任保育者は子ども達の成長を見守りながらも、見守ることに留まってはならず、子どもたち自身が保育者にとって心から信頼できる生活仲間だと実感できるそうである。

今回とり上げたC、D、E園の3場面に共通して言えることは、子ども達の自発性の発露を喜び受け止め、それが出やすい土壌作りをする保育者達の存在である。そしてJ、K、L、Mいずれも、子ども達が能動性を発揮するための場としての心理的居場所があることに注目したい。さらに、子ども達の知性が最も活発に能動的に働き出す条件を作る保育として、子

どもから見て望ましい行動として受け入れられる保育者のモデル行動を身近に頻繁に見ることができ、何らかの形で子どもの感情を揺り動かしている可能性が豊富な環境にあることだといえる。C園、E園の子どもも集団の自発的な言動は、子どもがモデルにしたいくなるような保育者の保育行動が生み出すと言っても過言ではない。

2. 「自分たちで考えなさい」とする保育の問題点

正解は保育者の心の中にあるのであって、大人が何を以って良し悪し、あるいは可不可と考えているか、それが問題だと考える幼児の思考の傾向が顕著にみられるB保育園の例を考えてみよう。

B保育園のEの心の働きは保育者の頭の中に存在すると思われる正解を探り出すことにエネルギーを費やすことになってしまった。保育者は「自分の設定した集合時間に集まってこなかったことに対してどう行動すべきだったか」考えさせ、子ども達の思考過程を見守りたかったという。しかし子ども達はモデルとする表象を見出せず迷走した。そしてEの思考の過程で頼りにする基準はやはり保育者のもつ行動基準だった。しかしEはともかくとして、FとGはそこにまでもたどり着いてはいない。Eの思考過程にそのまま追隨していただけない。幼児にとってその思考過程は基本的信頼感を感じる対象がどのような判断をするかを社会的に参照し、それを内的作業モデルとしながら、次第に自分自身の思考力や判断力を身に付けていくと考えられる。B保育園のE、F、Gの苦しみは保育者を社会的参照として利用することができず、混迷の渦にはまってしまった苦しみだったと考えられないだろうか。保育者が、子ども達の社会的参照の対象となり、内的作業モデルの役割を担うためには、子ども達と生活を共にしながら子ども達の行動のモデルとなるような保育行動をすることが大変に重要なのだと考えさせられる事例である。

C幼稚園の女児達もKとJの掴み合いを見たとき、保育者が考えていることに思いを巡らせた。やはり、正解は保育者の頭の中に存在すると思った道筋はB保育園のEと同じだといってよい。しかし、彼女達が考えたこの場面での望ましい行動の表象と、モデルとしての保育者の行動は極めて近いものだったので、あたかも自分たち自身が気づき考え出したことのように、「KもJも両方頑張れ」という思いが子ども達の心の中に能動的に成立した。身近なところにモデルを得られずに思い惑う体験と、モデルを感知しながら気づきを得ていく体験とでは、子ども達が得られる自発性は異なってくるのではないだろうか。

コールバーグは幼児期の道徳性のレベルを、「他者依存の時期であり養育者の行動をモデルとして模倣しながら学習していくレベル」⁴⁾であると説明した。いわゆる「叱られることは悪いこと、罰せられることはしてはいけないこと」だという善悪の理解の仕方である。前述したことであるが、Eはこの事例場面で、保育者の頭の中にある正解を探り当てることにエネルギーを費やした。Eの事例はまさにコールバーグが説明するところの幼児期の善悪の判断の他者依存の様相を現しているといえる。そして、Eのこの場面での思考過程とアトム共同保育所の保育者に考えさせられた子ども達の苦渋の思考過程は、文脈を読み解くことで正解にたどり着こうとする受験生の現代国語の問題を解く姿を髣髴させるものがあり、思考

力を高める助けにはなるのかもしれないが、幼児の自発性を育てる保育とはかけ離れたものに見える。

3. 保育における「知力」の育て方

秋田喜代美は保育における「知」について各国それぞれの文化的背景により違いがあり、中国は課業を重要視する傾向があり、米国はデューイ以来意図的な指導であるかどうかを評価する傾向が強いという。我が国の保育は幼稚園教育要領でいわれる、いわゆる「生きる力の基礎」を重視し、「暮らしの中にある高次の課題解決を環境の中で子どもが作ってやっていく」ことではないかという⁵⁾。その意味ではアトム共同保育所の実践例も本稿で取り上げたC、D、E園も高次の課題解決を目指した保育者と子ども達の実践事例である。違いはヴィゴツキーがいうところの発達の最近接領域⁶⁾により近いのかそれとも距離が大きいのかという問題ではないだろうか。ヴィゴツキーがすでに提言していることではあるが、発達の最近接領域に近ければ近いほど、幼児の能動性や自発性はよく育っていくと確認できたことに本稿の現代的意義が認められる。

しかし、「自分たちで考えてごらんさい」と保育者に突き放されたり、手が届きそうにない課題を前に苦しんだり、考えあぐねたりする幼児の経験を全面的に否定するつもりはない。苦しい思いをしながら登り板を攀じ登ることに成功したB園のHも、保育者の頭の中にある正解を突き止めたA園のEも頑張る力、考える力、自分自身をコントロールする力をこれらの経験のなかで育ててきたと見ることができる。だがこれらの力は「生きる力の基礎」というよりもむしろ「生きる力」⁷⁾そのものであり、E.H.エリクソンの言うところの児童期の発達課題である勤勉性の育ちにつながっていく問題に見える。まさに自発性、能動性、主体性の育ちは幼児期に培っておきたい「生きる力の基礎」⁸⁾そのものであると言える^{注6)}。

4. まとめ

津守真は子どもの育ちに重要な事柄として、「保育の一日とその周辺」において、能動性、存在感⁹⁾、相互性、自我の働き¹⁰⁾を挙げた。子どもが成長するためにはこれらが育っていくことが重要だと提言している。本稿の事例はその点において、子どもの能動性、子どもと保育者の相互性の活性化の面で注目し得る事例だといえる。そして先述したように、子ども達の自発性が良く発揮されるためには、身近に良いモデルとして内的作業モデルの役割を果たしてくれる保育者の、模倣したくなるような保育行為がふんだんにあることが、重要である。それらは子ども達の発達の最近接領域を拡大していくといっても過言ではない。

最後に、研究方法の問題であるが、昨今保育場面を取り上げた研究はビデオ映像を用いて視覚的なエビデンスを重視するようになってきた。しかし、本稿のようにエピソードを通して意味を考える場合には直に保育場面に関与・観察し、事例を集めていくことが欠かせないため、本稿も文章記述式のアナログ的表現になってしまった。読み手に理解を得られやすい情報の提供の仕方については今後、検討していかなければならない課題であると考えている。

付記 保育場면을観察する機会を与えてくださったA、B、C、D、Eの各園と保育者の

皆さんに感謝申し上げます。

脚注

- 注1）1964 改訂幼稚園教育要領 教育内容のねらい 文部省
注2）1989 改訂幼稚園教育要領 文部省
注3）2008 幼稚園教育要領 教育内容のねらい 文科省
注4）同 保育内容 人間関係 文科省
注5）1964 改訂幼稚園教育要領 注1）に同じ
注6）1989 改訂教育要領では、乳幼児期の教育のねらいは生きる力の基礎を培うことにあり、小学生時代からは、生きる力そのものを育てることにバランスが重くなる。

引用文献

- （1）本間栄治 「保育の質に関する保育者の意識の実態」保育学研究 50-2 2012 p102
（2）中西さやか 「保育における子どもの学びに関する検討」保育学研究 51-2 2013 p6
（3）上田敏丈、中坪史典、吉田貴子「見守るからみる保育者の専門性」日本子ども社会学会研究要旨 2015 p88
（4）Kohlberg, L. 道徳性の形成；認知発達のアプローチ 永野重史監訳 新曜社 1969
（5）秋田喜代美 保育学研究 49-3 2011 p285～289
（6）Vygotsky, L. 思考と言語 柴田義松監訳 明治図書 1974 p267
（7）文部科学省 幼稚園教育要領 第1章総則の2 2008
（8）文部科学省 小学校学習指導要領 第1章総則の1 2008
（9）津守真「保育の一日とその周辺」フレーベル館 1989 p195～200
（10）津守真「保育の現在」萌文書林 2013 p58、68